

John S. BRUBACHER'dan  
çeviren Dr. A. F. Oğuzkan

Bir görüş de okulun, öğretmen dershane üzerinde henüz anlaşma sağlanmamış sorunların öğretiminde izlediği yolun önemi bakımından, toplumsal düzende çok ağır bir görev altında bulunduğudur. Her şey, «öğretmek» mastarını nasıl tanımladığımıza bağlıdır.<sup>(1)</sup> Sorunlar, sanki tek yönden ele alınabilirmiş gibi sunulabilir. Bu yaklaşıma yükleme, otorite, aşılama (telkin) veya yaymaca (propaganda) yoluyla eğitim gibi türlü adlar verilir. Bu yönden, ister eski, ister yeni olsun, ne tür bir toplumsal düzen istediklerini önceden bilenlerin ellerinde çok güzel bir araçtır.<sup>(2)</sup> Öteki olasılık, birbirine karşıt türlü görüşlerin sunulmasıyla birlikte önceden belirlenen bir görüşe uygun bir sonucun sağlanmasıdır. Bu tür öğretim, her ne kadar küçük bir öğrenci kümesinin görüşünde bir dereceye kadar sarsıntı yaparsa da bu öğrenci kümesinin düşüncesine yön vermede sadece zayıf bir kıpırdanışa yol açar. Bunun uzun süreli etkisi, önceden tasarlanan birtopluşsal düzen anlayışına biraz daha dolambaçlı bir yoldan varmak olabilir. Son bir seçenek, öğretmek mastarının öğrenciyi araştırmaya, tartmaya ve düşünmeye neden olacak biçimde tanımlanmasıdır. Bu tür yaklaşımda ileri sürülen bir sorunun bütün yönleri ortaya konur, böylece öğrenciler kendileri kişisel sonuçlara varmak için bağımsızca düşünebilirler. Bu, akademik özgürlük yöntemidir. Bu yöntem, şüphesiz, okulun **statüko**'yu çekinmeden eleştirmesi gerektiği kuramına çok güzel uyar. Eğer halk, komünizm gibi son derece karşıt görüşlere açık bir konuyu öğretmeye çalışmanın, ister istemez komünizmi savunmak anlamına gelmediğini, fakat onu enine boyuna

(\*) John S. Brubacher, **Modern Philosophies of Education**, MacGraw-Hill, New York, 1962, s. 204-207.

(1) Çok çeşitli tartışma konuları bulunduğunu da belirtmek gerekir. Bu konular şöyle bölümlenebilir : (1) Vaktiyle tartışma konusu olanlar, (2) Başka yerlerde de tartışma konusu olmuş olanlar, (3) Sadece yerel düzeyde tartışma konusu olanlar, (4) Din gibi son derece tehlikeli sorunlarla ilgili olanlar, (5) Ekonomi gibi «tehlikeli, fakat zorunlu» olanlar. William H. Kilpatrick, «Günümüzün Toplumsal Hayatında Öğretmenin Yeri», **School and Society**, 46 : 133, Temmuz, 1937.

(2) Earl Browder, «Eğitim : İşçilerin Savaşımında Bir Müttefik», **Social Frontier**, 1 : 22-24, Ocak, 1935.

incelemek olduğunu bilirse, okulun bu görevini çok daha güven ve heyecan ile destekler.

Tek yönlülük ve hattâ yanlılık, belirli bir düşünceyi aşılamaya yönelik bir öğretim yöntemi sayılmakla birlikte bu yöntemin lehinde ileri sürülen esaslı görüşler vardır. Sık sık ileri sürülen bir sav, aşılamanın önlenemez olduğudur. Sadece belli bir kültür ortamında dünyaya gelmek bile bir çocuğun davranışını birtakım örüntüler (kalıplar) içine yerleştirir. Örneğin bu kültür ortamı çocuğun anadilini belirler ve ona dilbilgisi açısından düşüncelerini anlatmaya yarayacak başka bir seçenek tanımaz.<sup>(3)</sup> Aynı durum genel olarak çocuğun görgüsü ve ahlakı bakımından da doğrudur. İleri sürülen öteki sav, aşılamanın yalnız önlenemez olmadığı, hatta bunun zorunlu ve istenilir olduğudur. Çocuk okula gittiği zaman onun okuyacağı metinleri (parçaları) öğretmen seçer veya onun için bir öğretim programı düzenler. Bu da çocuğa bu konularda bir seçme yapması için fırsat tanımadığını göstermektedir; çünkü o, geçerli bir seçmenin temelini oluşturacak ilkeyi tespit bakımından pek tecrübesizdir. Bunun gibi fen, tarih, coğrafya ve matematik alanlarında öyle kesinleşmiş belirli olgular vardır ki bunların çocuğa onun aynı alanlarda daha ileri düzeyde bilgi edinmesi için kestirme bir yol izleyebilmesine imkân verecek biçimde olduğu gibi öğretilmemesi, bir bakıma değerli okul zamanının yitilmesi anlamına gelir. Gerçekten, uzmanlar, ders programında yer alan olgular üzerinde görüş birliğine vardıkları veya bu olguların geçerliliğini sağlamada kullandıkları yöntemin bu olguları araştırarak düzeye erişen öğrencilerinde kullanabileceklerine inandıkları takdirde çocukları aşılamanın, onlara bu olguları otoriteye dayalı olarak kabul etmelerini sağlayacak biçimde öğretmenin uygun olacağını genel bir kural olarak ileri sürebiliriz.

Çoğu eğitimciler, her halde buraya kadar söylenenleri paylaşabilirler. Üzerinde daha çok tartışılan sorun, uzmanların ortak sonuçlara varmada başarısızlığa uğradıkları noktalarda aşılamaya ve otorite yöntemine başvurulmasıyla ilgilidir. Faşizm ve komünizmde olduğu gibi totaliter (tek partinin yönetimi altındaki) devletler, aşılamayla bu noktalarda durdurmazlar. Önderleri için yeterli görülen eytişimsel (diyalektik) nedenlerle bağlandıkları siyasal veya ekonomik öğretilere karşı olağanüstü bir güven besleyen totaliter ülkeler, okul-

---

(3) Edward B. Jerdan, «Aşılama Gulyabanisi», *Catholic Educational Review*, 37 : 20-29, Ocak, 1939; ve Helmer G. Johnson, «Karmaşık Bir Uygarlık İçin Eğitim Felsefesi», *School and Society*, 71 : 34, Ocak, 1950.

larında çocuklara bütüncül (monolitik) bir kültür kazandırmaya çalışırlar. (4) Karşıt görüşler yalnız resmi tutuma göre çürütölmek ve reddedilmek amacıyla söz konusu edilir.

Saltıkçı (mutlakiyetçi) dinleri temsil eden, baskılı yönetimden yana olan kiliseler de okullarda aşılama yöntemleri kullanma eğilimi gösterirler. (5) Kendilerinin kesin gerçeğı (doğruyu) bildikleri ve çok kez kanılarının tanrısal çözümlerle desteklendiğı inancı içinde yaptıkları öğretimde hemen bir sonuca varırlar .Bu tür öğretimde gerçek, kuramsal düşünmenin belirli görünömleri sınırlanmış, hatta perdelenmiş olur; fakat bu kaybın, ancak temel gerçeklerin araştırılmasında imkân sağlayan tek düşüncelilik ve değişmez, öncesiz sonrasız bir fikre sıkı sıkıya bağlanmakla boşalan yoğun ve güçlü enerjilerle kapatılmayacak kadar büyük olduğı açıktır. (6) Bu kiliseler uygun durumlarda, benimsemiş oldukları öğretilere aykırı öğretileri de okullarında tartışırlar, ancak bunu her zaman dinsel inançlara dayalı bir öğretinin yeteri kadar panzehiriyle birlikte yaparlar; öyle ki sonunda öğrencinin inancı daha da güçlenmiş olur. (7)

Bir demokratik serbest araştırma ve tartışma yönetimin aşılanabileceğine ve bunun istenilir bir şey olduğına inanan demokrat eğitimciler az değildir. (8) Mantığa aykırı gelmekle birlikte bu tutum içindeki eğitimcilerin de gerçekte kendi özgürlük öğretilerine karşı tıpkı, totaliter ölkeler ile saltıkçı kiliselerin otoriteye dayalı öğretilerine karşı besledikleri güvene benzer bir güven besledikleri görölmektedir. Eğer bir kimse, demokrasiye ve özgürlüğe inanıyorsa, bu düşünceleri niçin yaymaya çalışmasın? Öğrencinin bu ölkölere (ideallere) karşı gösterdiği ilginin, belki onları öğrenmeksizin daha mutlu olacağı varsayımıyla sürekli biçimde engellenmesi mi gerekir? (9) Şüphesiz, varsayımsal olarak, özgürlük her zaman kendi kendini incelemeye açıktır; ancak özgürlüğü destekleyenlerden kimileri, etrafı bu öğretinin düşmanlarınca çevrilen bir dünyada özgürlüğün tam bir savunmayı gerektirdiğı düşüncesindedirler. Onlara göre, özgürlüğün

---

(4) Aşağıdaki yazıya da bkz., s. 266-268.

(5) R.W. Condee, «Vaazetmek Veya Öğretmek», **Christian Scholar**, 42 : 104-112, Haziran, 1959.

(6) Edward B. Jerdan, a.g.y.

(7) Pius X, «Gençliğin Hıristıyanlık İlkelerine Göre Eğitimi», **Catholic Educational Review**, 28: 158, Mart 1930.

(8) Thomas H. Briggs, «Eğitim Aşılama Yöntemini Kullanmalı mıdır?» **Educational Administration and Supervision**, 22: 561-593, Kasım, 1936.

(9) Edward H. Reisner, «Demokrasiye Uygun Okul Yaşantısının Niteliğı», **Teachers College Record**, 40: 700-702, Mayıs, 1939.

incelenmesine ilişkin konular bilimsel bulguların öğretimine özellik veren aynı inancayla öğretilmelidir.<sup>(10)</sup>

Demokratik serbest araştırma yönteminin öğretimi konusunda kimi-leri okula devam edenleri zekiler ve zeki olmayanlar diye ikiye bölerek öğrenciler arasında bir ayırım gözetirler.<sup>(11)</sup> Her iki bölümde yer alanlara da demokratik özgürlüğe ilişkin çarpıcı sözleri (sloganları) öğretmek istediklerini, fakat zekî olanlara bunları eleştirisel bir yaklaşımla öğreteceklerini, zekî olmayanlara ise bunları aşılamaya çalışacaklarını söylediler. Bir küme öğrenciye nasıl düşünüleceğini, öteki öğrencilere de neyi düşünmeleri gerektiğini öğreteceklerdir. Bununla birlikte, bu ayırımı göz önünde tutarken iki küme öğrenciyi tamamıyla birbirinden ayırmak gibi çok ağır bir hata işlemeyeceklerdir. Çünkü gerek önderlik niteliği taşıyanlar, gerek önderleri izleyecek durumda olanlar ancak birbirleriyle ilişkiler içinde bulundukları bir ortamda eğitildikleri zaman kendi işlevleri için etkili bir eğitim görebilirler.

Aşılamayı eleştirenler, bu yaklaşımın birkaç yönden karşısına çıkmışlardır. Dünyanın temelli değişiklikler gösteren ve oturmuşluktan uzak niteliğinin etkisi altında kalanlar, ister siyasetle, ister din veya bilimle ilgili olsun saltıkçılığa dayalı herhangi bir öğretime büyük bir şüpheyle bakarlar.<sup>(12)</sup> Kalıptan kalıba giren bir dünyada katı, değişmez görüşler gerçeklere aykırıdır. Olumsal (mümkün) bir evrende, değişik olasılıkların eleştirisel biçimde düşünülüp tartışılmasına yer verilmelidir. Bu tutum, aynı zamanda, aklı değişmez ve kesin gerçeğin bir aynası olarak benimseyiş yerine, onu toplumsal dü-

---

(10) John L. Childs, *Annals of American Academy of Political and Social Science*, 182 : 8-9, Kasım, 1935; Theodore Brameld, «Siyaset Felsefesi Olarak Bir Eğitim Felsefesi», *School and Society*, 68 : 333-334, Kasım, 1948. Okulun çalışma hayatına uyum için de benzeri bir yükümlülük alıp alması gerektiği konusunda Bkz. John Dewey, «Sınıf Savaşı ve Demokratik Yol», *Social Frontier*, 2 : 241-242, Mayıs, 1936. Ayrıca Bkz. L. Childs, «Demokrasi, Eğitim ve Sınıf Savaşı», *Social Frontier*, 2 : 274-278, Haziran, 1936; Beyd H. Bode; «Dr. Childe ve Demokrasi İçin Eğitim», *Social Frontier*, 5 : 40, Kasım, 1938; John L. Childe, «Gerçek Demokrasi Konusunda Dr. Bode», *Social Frontier*, 5 : 40-43, Kasım 1938.

(11) Ross Finney, *Sociological Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York, 1928, Bölüm 10.

(12) Sidney Hook, «Günümüzde Öğretimde Otoriter Tutumların Tehlikesi», *School and Society*, 73 : 33-39, Ocak, 1931.

zenin yeniden kurulmasının bir aracı olarak gören bir kuramı da kapsar.<sup>(13)</sup>

Kimi eleştiriciler, aşılama ve yaymacaya dönük öğretim yöntemlerinin kesinlikle ahlakdışı olduğunu düşünürler. Bu yöntemlerin, çocuğu bir amaç olarak değil, bir araç olarak ele aldığını söylerler.<sup>(14)</sup> Öğrenci kendi zekâsını bağımsızca kullanacağı yerde, başkalarının düşüncesine bağlı duruma gelir. Şüphesiz, daha önce belirtildiği gibi, bu başkaları daha yeterli ve tecrübeli olduklarından dolayı çocuklar için kararlar vererek onlara birtakım düşünce ve görüşler aşılama konusunda çok kez haklı sayılırlar. Ancak, burada kaçınılması mümkün olmayan ciddi bir tehlike vardır; şöyle ki öğretmen, kendi kanılarının önemi ile düşünebilmeleri için öğrencilerinin öğrenmeleri gereken yöntemin önemini birbirine karıştırabilir, bu konuda kararsızlığa düşebilir. Öğretmen, belki üzerinde durulan konunun (veya sorunun) öğrencilerin yargılarına kendi yargısının da zorunlu olarak eklenmesini gerektirdiğini tam bir içtenlikle düşündüğü için bu karmaşıklık ve kararsızlık daha belirsiz bir biçim de alabilir.

---

(13) a. y. S. 86-89.

(14) John Dewey, **Human, Nature and Conduct**, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1922, s. 64.